DOSSIER : La lecture au collège

10 - LA LECTURE DES ÉCRITS SCOLAIRES ET DES MANUELS.

L'élève doit aussi être considéré comme un travailleur ayant des outils particuliers à utiliser pour produire du savoir. Ces outils sont essentiellement les manuels et les écrits scolaires. À leur sujet, plusieurs questions se posent :

• **Ces outils sont conçus dans une logique précise** qui n'est pas également évidente pour tous les élèves. Autrement dit, le mode d'emploi, voire même la règle du jeu, ne sont pas connus de tous les participants. Le professeur doit conduire un enseignement technologique de la discipline qui le concerne. Et donc démonter le manuel, comparer les manuels, évaluer avec leurs utilisateurs les qualités et les défauts de ceux que le marché propose.

• **Ces outils font appel à un vocabulaire particulier**, à un style caractéristique.
Leur lisibilité n'est pas évidente, elle peut être abusivement obscurcie ou au contraire facilitée. Dans les deux cas, ils requièrent une familiarisation et un entraînement. Un manuel, est-ce utile de le répéter, c'est d'abord un livre qui se manie…

• **Le développement des moyens de documentation** et leur plus grande facilité d'accès devraient contribuer à une évolution profonde des manuels. Presque la source exclusive de l'information dans les époques passées, ils constituent aujourd'hui une sorte de double emploi, soit avec les documentaires existants, soit avec le cours du professeur. Dans quel sens devraient-ils évoluer ? Ou plutôt, comment le large développement des CDI, conçus comme des bibliothèques d'entreprise, modifie-t-il en même temps le cours et le manuel ?

Philippe LANE, professeur de français au collège de Saint-ÉTIENNE du Rouvray a bien voulu nous communiquer par écrit le contenu de son intervention.

LA LECTURE DES ÉCRITS DIDACTIQUES AU COLLÈGE

Par "écrits didactiques", nous entendons ici l'édition scolaire (manuels, fichiers,…) mais aussi les écrits de la classe (polycopiés, consignes au tableau…). Il sera donc, ici, davantage question d'un écrit normatif plutôt que l'écrit produit et socialisé par les élèves (même si la production par les élèves d'écrits de ce type est chose tout à fait envisageable).

Le but poursuivi à travers cet exposé est d'améliorer, chez les élèves, la maîtrise de ces écrits didactiques, et cela, du côté enseignants, dans une perspective volontairement pluridisciplinaire.

Ce but est directement fonction du constat massif fait par les enseignants des difficultés de lecture des élèves au collège : or, ces échecs en lecture sont d'ordre cumulatif ; bien plus que la seule discipline "français", ils se répercutent sur l'ensemble des matières: tel élève qui a du mal à lire des documents d'histoire-géographie aura également du mal à lire une consigne de mathématiques ou un chapitre du manuel de français... De fait, la multiplication des domaines disciplinaires implique que les capacités de lecture des élèves se diversifient et s'adaptent à des types de textes dont le degré de difficulté est souvent mal apprécié (chapitres de manuels, consignes de travail…). En ce sens, il nous faut d'emblée souligner un paradoxe: alors que les écrits didactiques sont omniprésents dans la vie scolaire des élèves, ils ne sont jamais pris comme des objets langagiers à part entière.

Dès lors, nous développerons deux séries de remarques : la première a trait aux modes de relation des élèves aux écrits didactiques et à la manière dont ces derniers peuvent être partie prenante d'un apprentissage continué de la lecture au collège. La seconde pose la nécessité d'une typologie des textes et de son intérêt pédagogique.

1 - **Les écrits didactiques**, servent le plus souvent de support, d'illustrations aux cours des professeurs et ne sont que rarement l'objet d'une réflexion méthodologique de la part des élèves. Prenons l'exemple du manuel : ce type d'ouvrage, destiné aux élèves, est d'emblée accaparé par les enseignants, qui en tirent ce qui leur semble utilisable pour leurs élèves : il y a donc bien là un premier malentendu, qui du reste est entretenu par les maisons d'éditions, pour qui le manuel doit d'abord "plaire" aux enseignants. Par conséquent, l'élève n'a que peu d'occasions pour circuler dans le livre, se l'approprier, en maîtriser le discours. N'oublions pas que pour nombre d'élèves, les manuels sont quasiment les seuls livres qu'ils pourraient lire chez eux. Il ne sera pas ici question d'une défense et illustration des manuels : après le temps de la critique idéologique des manuels serait venu celui de leur justification méthodologique : mais ce qu'il convient d'affirmer, c'est que le manuel peut être traité et travaillé comme un type de discours très particulier avec son fonctionnement et ses lois propres. L'abondance de documents dans les manuels d'histoire-géographie, de sciences naturelles ou physiques, la variété des modes d'écritures d'un livre de mathématiques (définitions, théorèmes, exercices…) la diversité des textes et images d'un ouvrage de français... font que l'élève a à adapter de façon continuelle ses stratégies de lecture.

La caractéristique principale d'un manuel est d'aplanir cette variété propre aux énoncés qui le composent : il paraît donc important d'initier les élèves à l'identification et au repérage des mécanismes qui président à cette "mise en livre". Observons simplement une double page de manuel d'histoire-géographie, il s'agit d'un ensemble très composite qui articule quantité de types de textes: narrations, extraits d'ouvrages de vulgarisation, mais aussi graphiques, photos,... bref, une hétérogénéité que les élèves n'ont pas forcément appris à lire. En effet, l'apprentissage de la lecture se fait essentiellement à partir de textes narratifs (les manuels de français du collège restent d'ailleurs majoritairement des anthologies d'extraits de textes littéraires). Or, les jeunes sont aujourd'hui confrontés à d'autres écrits, d'autres modes d'écriture auxquels ils ne sont pas vraiment préparés. Nous pourrions dire de façon un peu caricaturale que les élèves n'ont pas (toujours) appris que les textes sont différents : de fait, le propre du texte narratif est d'être fascinant et de rendre difficile la mise à distance, le recul ou d'autres formes d'engagement que requièrent par exemple les textes explicatifs ou injonctifs.

Il existe, de plus, un profond hiatus entre le traitement des écrits didactiques dans la discipline "français" et celui exigé par les autres matières : en français, nous fonctionnons encore de façon implicite (ou explicite dans les manuels) sur un classement des textes fondé sur la rhétorique des genres : roman, poésie, théâtre… Or, cette répartition se limite au champ littéraire et ne tient pas compte de l'évolution des modes d'écriture. En revanche, dans les autres disciplines, les élèves sont confrontés à des documents (iconographiques, cartographiques, statistiques et leurs légendes), des textes documentaires (encyclopédies, revues "grand public"…) et des consignes de travail. Si les élèves éprouvent des difficultés pour lire ces textes, les autres professeurs s'en remettent au professeur de français : nous retrouvons ici l'idée du prérequis transféré de l'école maternelle dans sa liaison avec le CP, au collège. Comme s'il appartenait au professeur de français d'enseigner le langage et aux autres professeurs d'utiliser cet enseignement: bien au contraire, c'est au contact de ces textes et dans les interactions avec les adultes que les élèves apprendront à comprendre, et non pas seulement à apprendre par cœur le résumé du manuel. D'où le travail en équipe et la collaboration entre professeurs.

Si le professeur de français a un rôle spécifique à jouer au sein de l'équipe pédagogique, cela pourra être d'aider ses collègues à poser les problèmes de lecture liés à l'écrit des diverses disciplines, en distinguant ceux qui relèvent des contenus disciplinaires et qui concernent le spécialiste, de ceux qui relèvent des stratégies de lecture à élaborer en commun. Sur cette question, nous nous permettons de renvoyer le lecteur à une publication du CRDP de ROUEN, **La lecture au collège** (Mars 1986). Du point de vue des élèves, cela peut contribuer à changer leurs représentations de l'écrit : en français,

nous passons beaucoup de temps à expliquer des textes pour eux-mêmes, ailleurs ils servent bien souvent à illustrer telle ou telle notion. C'est l'illusion de la transparence dont parle Francine DARRAS dans un article intitulé "**Français... bien commun**" paru dans **Le Français Aujourd'hui**, n°69, mars 1985. Aider les élèves à percevoir les statuts et rôles des différents textes de leur scolarité paraît, dès lors, un objectif tout à fait envisageable.

2 - **La problématique des écrits didactiques** pose donc la question de la complexité des différents écrits. Les écrits scolaires sont divers, ils n'ont pas tous les mêmes formes, les mêmes fonctions, les mêmes valeurs. De plus, les représentations que les élèves se font de cette diversité gagneraient à être explicitées pour préparer l'acquisition de véritables compétences en ce domaine. De ce fait, la référence à un modèle typologique paraît indispensable pour travailler avec précision sur les structures linguistiques des textes et leurs effets de connaissances. La compréhension d'un texte est en effet tributaire de cette connaissance typologique : identifier le type de texte permet aux élèves de mettre en oeuvre des stratégies de lecture plus efficaces.

Prenons l'exemple des polycopiés et des consignes. Les polycopiés sont généralement des résumés ou des séries d'exercices à faire, en tout cas un savoir déjà constitué qu'il s'agit d'apprendre, ou de règles à appliquer. Si les élèves ont des difficultés à apprendre ou à comprendre de quoi il s'agit, nous pouvons penser que ces problèmes sont également liés au fait qu'ils n'ont jamais ces types d'énoncés particuliers (résumés, consignes…).

De plus, l'exercice laisse rarement des traces, si l'on peut dire. Il a une finalité, la correction ou l'évaluation, qui ne s'appliquent qu'à la version définitive du travail qui est bien souvent la seule reconnue. Or, tout un travail sur ces écrits scolaires serait intéressant : conserver les traces provisoires, examiner les différentes choses de réécriture, bref, attacher de l'importance à la genèse de la production. De même, les consignes, qui exemplifient le type de texte injonctif, ont des règles de fonctionnement que les élèves peuvent découvrir en les manipulant, les réécrivant, voire les parodiant. De cette façon, les différentes activités de production écrite des élèves pourraient être plus clairement définies et mieux évaluées.

En ce sens, une typologie des textes ne nous intéresse que parce qu'elle aide à aborder la complexité de tout discours ; ce n'est donc pas un classement pour le plaisir de classer, mais la possibilité de faire prendre conscience des différents fonctionnements des textes pour mieux les lire et en écrire. C'est dans cette mesure que nous pouvons travailler sur une typologie des textes qu'a présentée Jean-Michel ADAM dans la revue **Le français dans le monde**, n°192, avril 1985. Il pose huit types textuels de base liés aux grands types d'actes de discours (asserter, convaincre, ordonner, prédire, questionner).

Ainsi, l'assertion est à la source des trois premiers types ; "Asserter des énoncés de faire donne **le type textuel narratif** (…) asserter des énoncés d'état donne le **type textuel descriptif** (…) asserter comporte enfin un acte de type ***Expliquer*** (des concepts) ou faire comprendre quelque chose à quelqu'un : c'est le **type explicatif** (...). De l'acte de discours ***Convaincre*** (persuader, faire croire) découle le **type textuel argumentatif** (...). L'acte directif ordonner, qui incite à faire faire, permet de définir un **type textuel injonctif** (...). À ces cinq types classiques, il est nécessaire d'en ajouter trois : un **type textuel prédictif** qui développe l'acte de discours, prédire (quelque chose va/doit se produire) (…). Un **type textuel conversationnel**, décrit par tous les travaux récents sur la conversation (...). Enfin, un dernier type doit être postulé. Généralement exclu des typologies, le poème semble gêner considérablement les chercheurs (...) il faut poser un **type textuel rhétorique** ...

Disons que ces différents types textuels s'actualisent de façon dominante dans des discours : la question est alors celle du repérage des différentes zones textuelles (séquences narratives, descriptives, etc., plus ou moins étendues et homogènes) et surtout de la dominante.

Nous ferons nôtre cette dernière remarque de Jean-Michel ADAM :

"*Ajoutons qu'une tentative typologique n'a de sens qu'à la condition de ne pas écraser, de ne pas réduire la complexité propre à tout discours.*"

C'est à partir de cette hypothèse que nous travaillons, avec un groupe de professeurs de différentes disciplines d'un collège de l'agglomération rouennaise et l'IREM de ROUEN, à l'actualisation des types textuels injonctif et explicatif dans divers écrits didactiques que sont les consignes, les pages des manuels, les synthèses écrites de cours. L'expérimentation ne fait que commencer. D'autres types textuels sont à l'œuvre dans différents discours didactiques : ils sont également à analyser.

Insistons, en conclusion, sur un point : ce travail sur les écrits didactiques nous paraît être un bon support méthodologique pour favoriser une collaboration entre les différentes disciplines et une constitutionnel d'équipes pédagogiques. En effet, tous les professeurs sont confrontés à l'usage et la mise en fonctionnement de la langue dans ces divers textes : ils peuvent donc être, parmi d'autres, l'objet de recherches communes; nous espérons, dans un proche délai, pouvoir en apporter la preuve.

Philippe LANE